



آنچه در زیر می‌خوانید ترجمه مفصلی است از کتاب «جامه‌شناسی» اثر جامعه‌شناس نامدار معاصر انگلیسی تی.بی. باتومور. این کتاب که امروزه یکی از معتبرترین کتب جامعه‌شناسی عمومی شمرده می‌شود نخستین بار در سال ۱۹۶۲ انتشار یافت و به سرعت با اقبال فراوان جامعه‌شناسان و دانشجویان و دانش پژوهان علوم اجتماعی روبرو گردید و متن نخستین چاپ کتاب، بارهادر انگلستان و آمریکا تجدیدطبع گردید. در ۱۹۷۱، نویسنده تجدیدنظری اساسی در اثر خود نمود و چاپ جدیدی از کتاب عرضه کرد. در سال ۱۹۷۴، ترجمه فارسی کتاب انتشار یافت. این کتاب را آقایان سید حسین حسینی و سید حسن منصوره فارسی برگردانده‌اند و بزودی در مجموعه «جامه و اقتصاد» توسط «سازمان کتابهای جیبی» انتشار می‌یابد.

رسال جامع علوم انسانی
تی.بی. باتومور

نگین

جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت

ترجمه سید حسین حسینی و سید حسن منصور

بسته به اینکه در کدامین گروه‌ها و نهادهای اجتماعی انجام می‌پذیرد و نیز بسته به تنوع و پیچیدگی خود عمل، صورت‌مفاد و تفاوت زیادی به خود می‌گیرد.

ما می‌توانیم نخست این نکته را بررسی کنیم که تعلیم و تربیت تا چه حد بک فعالیت اجتماعی تخصصی است. در ساده‌ترین جوامع که درجه تخصص کار کرده‌ها در هر موردی ناچیز است تعلیم و تربیت به صورت فعالیت مجزایی سازمان نمی‌یابد، بلکه به‌توسط

دورکیم تعلیم و تربیت را چنین تعریف می‌کرد: «عملی که به توسط نسل‌های قدیم‌تر بر آن‌ها که هنوز آماده زندگی اجتماعی نیستند اعمال می‌شود و هدف آن بیدار کردن و پروراندن آن دسته از حالات جسمانی، فکری و اخلاقی در کودک است که هم جامعه او به طور کلی و هم محیط خاصی که وی باید در آن زندگی کند، از او توقع دارند» این عمل، یعنی جامعه پذیر کردن نسل‌های جدید، الزاما در همه جوامع صورت می‌گیرد، لیکن

خانواده ، گروه خویشاوندی ، و جامعه به طور کلی ، از راه شرکت دادن فرد در امور روزمره زندگی تامین می شود . ولی در بسیاری از جوامع که از پایین ترین سطح فراتر قرار دارند ، آموزش رسمی در سن بلوغ ، یعنی پیش از آنکه فرد طی مراسمی بصورت يك عضو بالغ جامعه در آید انجام می گیرد . لوی به عنوان مثال طرح تعلیم و تربیت باگان را در مجمع الجزایر تیرادل (تی برادل فونگو) ذکر می کند : « هر نوآموز باگانی دو سرپرست دارد که در تمام دوران چندماهه آنرا رفتار او را تحت نظر می گیرند . از لحاظ جسمانی هر پسر و دختری باید خوب شدن داری پرمشقتی را فراگیرد ... در مورد آموزش اخلاقی ، همه مبتدیان مشترکا به سخنرانیهای یکی از معتمدان قبیله گوش فرا می دازند . علاوه بر آموزش دسته جمعی ، هر پسر و دختری تحت تعلیم یکی از بستگان نزدیکی قرار می گیرد که به انقاصی در شخصیت شاگرد پی برده و اینک برای اصلاح آنها زحمت می کشد ... سرانجام از لحاظ شغلی نیز يك نوع آمادگی واقعی وجود دارد . به منظور حصول اطمینان تربیت دختران اندکی از تکمیل مهارتهایی که قبلا یاد گرفته اند فراموش می رود ... با این حال ، پسران برای انجام تکالیف مربوط به زندگی بزرگسالی کاملاً آماده نمی شوند و از این رو هنوز نیازمند تعلیم و تربیت هستند .»

در جوامع پیشرفته تر ، تعلیم و تربیت رسمی اهمیت بیشتری کسب می کند ، دوره آموزش منظم افزایش می یابد و يك گروه شغلی متخصص مرکب از معلمان تشکیل میشود . بدینسان در هند باستان آموزش رسمی به توسط برهمنان انجام می گرفت . « آهاز کار شاگرد در پنج سالگی بود . او نخست با آموختن الفبا شروع می کرد و این آموزش برای کودکان در هر سنی که بودند آرازم بود . پس از آن مراسم سرتراشان انجام می گرفت و سپس تشریفات پذیرش فرد به جرگه منصلین در هشت سالگی برای برهمنان ، در یازده سالگی برای « کشاتریا » و در دوازده سالگی برای « ویریا » صورت می پذیرفت . تمام نظام آموزشی بر اساس آن نوع باستانی طلبگی استوار بود که بر زندگی بیش از تعلیم و تعلم تاکید داشت . این نظام مبتنی بر تماس شخصی دائم بین معلم و شاگرد بود که در يك خانه زندگی می کردند و يك پیوند معنوی آنان را بهم ربط می داد ... همینکه مراسم پذیرش انجام می شد محصل وارد زندگی جدیدی می شد و در این زندگی بود که به توسط معلم خود از نو آفریده می شد و مکلف بود که از قوانین انضباط جسمانی و روحانی تبعیت کند . معیار این نظام آموزشی ، تقویت اقلیت کوچکی از مردم را شامل می شد و به دست روحانیونی از يك دودمان اداره میشد که بیشتر به انتقال آیینهای دینی می پرداختند و غالباً از آموزش فیردینی خودداری می کردند . « در طی قرون برهمنان که گنجینه های تعلیمات و رهنمایان حیات هندووان به شمار می رفتند ، در کتب مقدس تفصیح کرده و به تدوین آنها پرداختند و مطالبات خود را در موسسات مذهبی - تولها و ویدیا باهاو چاوسپاتی ها به نسلهای آینده منتقل ساختند . مهارتهای فنی عمدتاً از طریق خانواده و گروه شغلی ، به صورت های غیر رسمی و عملی ، انتقال می یافت . در همه جوامع پیش از ظهور علم و صنعت جدید وضع بیشتر بدین منوال بود ، اما تسلط آموزش دینی در هندوستان بیشتر از جوامع غربی با اسلامی ، یا چین بود .»

بی نظمی که زوال امپراطوری تیموری هند به دنبال آورد ، موجب تباهی وضع این نظام آموزشی شد و استقرار - مبدی سلطه انگلیس در هند ، اگر چه پیشرفت آموزشی را عملی ساخت ، خود مسائل جدیدی به وجود آورد . نخست حکام انگلیسی از مدارس سنتی هندو پشتیبانی کرده و ایجاد مدارس جدید را تشویق نمودند ، اما در سال ۱۸۳۸ تصمیم بر این شد که حکومت متوجه بالا بردن سطح علم و ادبیات اروپایی در هند باشد ، برای تدریس

از زبان انگلیسی استفاده شود و بودجه تعلیم و تربیت فقط به تعلیمات انگلیسی تخصیص یابد . این سیاست حمایت بسیاری از مصلحان هند ، از آن جمله راجارم موهان روی * و همه طبقه متوسط جدید بازرگان را به خود جلب کرد ، لیکن همانطور که موکرجی می نویسد این امر باعث شده که جدایی بین طبقات بالاتر و بقیه جامعه تقویت شود . درست است که مسئولان تعلیم و تربیت در پیام آموزشی سال ۱۸۵۴ تکرار کردند که « هدف ماگسترش دانش اروپایی در میان همه طبقات مردم است » ، اما آنان نیز همان روشها را پیشنهاد کردند و گفتند : « این هدف باید در سطوح بالاتر آموزشی به وسیله زبان انگلیسی ، و در بین توده مردم به واسطه زبانهای بومی هند انجام پذیرد .» علاوه ، در عمل این تلاشها در تعلیم و تربیت طبقات بالا و متوسط تمرکز یافت و در ایجاد يك نظام مناسب آموزش ابتدایی پیشرفت نسبتاً ناچیزی حاصل شد . (۱) بدین ترتیب تخمین زده می شود که در سال ۱۸۸۱-۲ در گروه سنی ۵ تا ۱۲ ساله از هر ۱۰ پسر ، يك پسر و از هر ۲۵۰ دختر يك دختر به مدرسه می رفت و اغلب آنان چنان دوره کوتاهی را در مدرسه طی می کردند که نمی توانستند در زمره باسوادان دائمی درآیند . در سال ۱۹۲۹ هنوز ۹۰ درصد جمعیت فاقد سواد بودند بنابراین بدون تردید نظام آموزشی به حفظ و حتی افزایش شکاف بین طبقات بالاتر با توده مردم گرایش پیدا کرد و این جدایی را با تبدیل آن به جدایی زبان و فرهنگ عمومی ، املتر ساخت .

به هر حال ، این گونه تقسیمات در بسیاری از جوامع به چشم می خوردند . هر جا که نظام قشر بندی اجتماعی وجود دارد مطابق با آن تفکیکی هم در داخل نظام آموزشی دیده می شود . این حالت حتی در برخی از جوامع ابتدایی نیز صادق است ، مثلاً قبیله مالووی ، از بومیان زلاندنو ، در جوار مدارس که در طول زمستان برای مردم مادی دایر می نمود ، « مدارس مقدسی » نیز داشت که درهای آنها فقط به روی نجبا ، به خصوص پسران آرشد روسا ، باز بود . در قالب جوامع باسواد ، سواد به قشرهای اجتماعی بالاتر محدود بوده است ، جوامع صنعتی جدید نیز که برای اولین بار باسواد کردن توده مردم را آغاز کردند ، بدین وسیله تمایزات آموزشی موجود بین قشر های مختلف اجتماعی را از بین نبردند . این تمایزات در نتیجه وجود انواع مختلف مدارس برای گروه های گوناگون اجتماعی ، نظیر « مدارس ملی » انگلستان که خاص کودکان طبقه بالا بوده ، یا در نتیجه توزیع نامساوی فرصتهای آموزش عالی حفظ شد .

بر حسب سنت تعلیمات عالی در غالب کشورهای غربی زبانها و فرهنگ یونان و روم قدیم را در بر می گرفت و این امر تمایز بین نجیبزاده تحصیل کرده و بقیه جامعه را تقویت می کرد . این گونه تفاوت های فرهنگی به صورت خفیفتری تا قرن بیستم هم دوام آورده اند و پایه تضاد بین « دوفرنک » ادبی و علمی را تشکیل می دهند و در بعضی جوامع به صورت مانعی در مقابل آموزش فنی درآمده اند . به طوری که لوی می گوید : « مقتضیات تاریخی از سلامت لفظی نشانه شخصی ساخته بود در حالی که مهارت دستی و آنچه نشانی از سودآوری داشت مدتها از لحاظ اجتماعی در سطح پائینتری قرار گرفته بود .» علاوه بر این تقسیم بندی گسترده بین برگزیدگان و توده مردم ، و بین آموزش مشاغل فکری و بدی ، درجه بندیهای ظریفتری نیز در مورد تسهیلات آموزشی صورت گرفته بود . بدینسان می توان نظام آموزشی انگلستان قبل از ۱۹۴۴ را در حالت کلی چنین مشخص کرد که آموزش ابتدایی را برای کودکان طبقه کارگر فراهم ساخته بود ، آموزش متوسطه را برای کودکان طبقه متوسطه ، و آموزش مدارس ملی (شهریه بکیر) را برای کودکان طبقات بالا و متوسط

بالا . قانون آموزش مصوب ۱۹۴۴ این تفکیک را تخفیف دادولی از بین نبرد ، و هنوز هم بیشتر بدین منوال است که کودکان طبقات بالا و متوسط بالا غالباً به مدارس ملی می‌روند ، کودکان طبقه متوسط به مدارس متوسطه دولتی و کودکان طبقه کارگر ، به مدارس متوسطه جدید ، و این وضع فقط بطور تدریجی و پابه‌پای توسعه مدارس جامع تغییر می‌پذیرد .

باید توجه کرد که در همه جوامع جدید ، هر اندازه هم که سیاستهای برابری طلب و رفاه عمومی پایبند باشند ، این گونه تفکیکهای آموزشی وجود دارند . کشورهای کمونیستی در باب توفیقهایی خود در ایجاد برابری اجتماعی ادعا های بزرگی کرده‌اند ولی اگر بخواهیم به ذکر نمونه‌های مبادرت و رژیم باید بگویم در اتحاد شوروی ضمن اینکه پیشرفت تعلیم و تربیت از سال ۱۹۱۷ به بعد سرعت فوق‌العاده‌ای داشته‌است ، این پیشرفت به از بین رفتن امتیازات تحصیلی منتهی نشده است . در طی سال ۱۹۵۸ سخنرانیها و گزارشهایی که به مناسبت اصلاح نظام آموزشی شوروی انتشار یافتند اطلاعاتی را که تا آن زمان در دسترس نبودند به دست دادند . این اطلاعات نشان می‌دادند که در عمل فقط ۵۵ درصد از کودکان دوره دهساله آموزشی را با رسیدن به کلاس هشتم به کمال می‌رسانند و در موسسات آموزش عالی مسکو فقط ثلث دانشجویان متعلق به طبقه کارگر و با از منشاء دهقانی هستند و دو ثلث دیگر از خانواده‌هایی می‌باشند که به یک قشر اجتماعی نسبتاً کوچک - روشنفکران - تعلق دارند . در چندین بعد از کسب استقلال ، در وسط تسهیلات آموزشی پیشرفت قابل ملاحظه‌ای حاصل شده و با توسعه مدارس روسی و فرانسوی آموزش برای کودکان کاستهای پایینتر ، از نظر دسترسی به تحصیل برابری و انعام بیشتری به وجود آمده‌است . ولی با وجود این هنوز هم نابرابریهای قابل توجهی وجود دارند ، تحصیل پایه که عقاید گانندی را در مورد تلفیق تار فکری و کاربندی تحمیل می‌نماید برای غالب کودکان نامین شده (و اغلب آنان از مرحله ابتدایی آموزش فراتر نمی‌روند) اما طبقات بالایی جامعه هند هنوز فرزندان خود را به مدارس ملی و مدارس متوسطه نوع انگلیسی می‌فرستند . این داده‌ها ، که از جوامع جدید مختلف به دست آمده‌اند نشان می‌دهند که تفاوت‌های تحصیلی از نزدیک با قشر بندی اجتماعی مربوطند . انواع دیگر تفکیک اجتماعی ، نظیر تفکیک بین جنسها ، گروههای قومی ، یا گروههای دینی نیز قابل توجه است . در بعضی از جوامع تحصیل بستگی داشته‌اند . تازمانهای اخیر در غالب جوامع امکان کسب تعلیمات عالی‌ه برای زنان بسیار کمتر از مردان بوده‌است و هنوز هم در هند وضع به همین منوال است . تقریباً در تمام اینجاییه افریقای جنوبی و بسیاری از سرزمینهای استعماری ، حتی برای تحصیلات متوسطه نیز امکانات خیلی محدودی دارند ، و در ایالات متحده آمریکا ، سیاهان با وجود اینکه وضعشان بهبود یافته هنوز از نظر تحصیل با موافقی روبرو هستند . در بسیاری از جوامع ، در زمانهای مختلف ، اقلیتهای دینی از جهت تحصیلی هم مانند جهات دیگر ، مورد تبعیض واقع شده‌اند .

بدین ترتیب کار کرد تعلیم و تربیت در آماده ساختن کودک برای محیط خاصی در جامعه (بدان معنی که دورگیم تعریف می‌کرد) ، به طور متعارف به معنی آماده ساختن او برای عضویت گروه خاصی در سلسله مراتب اجتماعی بوده‌است . آزمایش سیاست های جدید برابری طلب نشان می‌دهد که از بین بردن این خصیصه کار بسیار دشواری است ، نه تنها به این علت که به هر حال بیشتر اوقات ضوابط فکری و ضوابط اجتماعی در کنار هم قرار می‌گیرند یعنی کودکان خانواده‌های بلند مرتبه به طور کلی به طاعت مزایایی که در زندگی از آنها بهره‌مند برای تحصیلات عالی‌ه شایستگی بیشتری پیدا می‌کنند . شاید در جوامع بیشتر برابری یافته آینده وضع چنین

گردد ، یعنی هنگامیکه برابری اجتماعی امری مسلم شود ، این دشواریها هم از میان برود ، اما احتمال این بیشتر است که تا وقتی که در امر آموزش انتخاب وجود داشته باشد ، گروههای ممتاز همواره در داخل جامعه رشد خواهند کرد و در این میان فقط یک سیاست محکم و بجا موفق خواهد شد نوعی برابری تقریبی برقرار کند .

تا اینجا بیشتر به تفاوت گذاری تحصیلی ، یعنی به انتقال قواعد مختلف رفتار که معددا از طبقات اجتماعی تاثیر می‌گیرند به نسل های جوانتر ، توجه داشته‌ایم . اما همانطوریکه دورگیم اظهار داشته است تعلیم و تربیت علاوه بر این با انتقال ستن اجتماعی مشترک از راه زبان ، دین ، اخلاق و رسوم جامعه ، کودک را برای زندگی در کل جامعه آماده می‌سازد . تلقین ارزشهای ملی به خصوص در جوامع جدید نمایان بوده و مدتها در اعتبار اجتماعی معلمان انعکاس می‌یافت . «آموزگار» فرانسوی ، که در انقلاب سال ۱۷۸۹ عنوان «معلم ملت» به خود گرفت در جمهوری سوم اعتبار و اهمیت قابل توجهی یافت . در ایالات متحده آمریکا ، پس از پایان قرن نوزدهم ، «خانم آموزگار» در تبدیل کودکان مهاجر به کودکان صد درصد آمریکایی نقش مشابهی داشته است . روش زندگی ای که تعلیم داده میشود ممکن است از منابع مختلف گرفته شود . در فرانسه دوران جمهوری سوم کوششی (که دورگیم هم یاد داشته‌های خود به آن کمک می‌کرد) به عمل می‌آمد تا اخلاق را به صورتی جدا از دین تعلیم دهند ، لیکن نتیجه اصلی آن ایجاد جدایی و تعارض عمیق بود بین مدارس دولتی و مدارس مذهبی و مالا بین نسلهای بورژوازی که در این مدارس بار آمده بودند ، در انگلستان ، قانون تعلیم و تربیت مصوب ۱۹۴۴ ، به صورت یک الزام قانونی چنین تکلیف می‌کرد که در هر مدرسه‌ای روز بانیایش جمعی آغاز شود و آموزش دینی در برنامه مدارس گنجانده شود ، و به‌خشمنا هار دستورالعملهای رسمی نیز بر این امر تکیه کردند نحوه زندگی انگلیسی بر پایه سنت مسیحی قرار گرفته است . مدارس جوامع کمونیستی این‌ها را اجتماعی و سیاسی مارکسیسم را به شاگردان خود القای کنند . در هند مفهوم کلی آموزش پایه بر فلسفه اجتماعی گانندی ، که خود از آیین (هندو) الهام گرفته مبتنی است و تقریباً همه بحثهای عمومی راجع به تعلیم و تربیت حال را با نظام سنتی تعلیم و تربیت هندو ربط می‌دهند .

ظهور دولت مسئولتهای جدید و توسعه ناسیونالیسم در اروپای قرن نوزدهم با گسترش سواد همگام بود و در غالب جوامع به تاکید روز افزونی بر امر تلقین در فرایند تحصیلی منتهی شد . همین پدیده در قرن بیستم در جوامعی که از سلطه استعمار رسته‌اند و پایه صورت ملت - دولت‌های جدید در آمده‌اند ، از نوظهور کرده ولی با عوامل موثر دیگری روبرو شده‌است . تراوش و پذیرش این آرمان که بشریت علی‌رغم تعارضهای بین‌المللی ، خانواده واحد و منحصراً را تشکیل می‌دهد تحمل تنوع فرهنگی و تلاشهای اصیلی را که به منظور قبول و عرضه داشت هر سنت خاص فرهنگی به شکل عنصر واحدی از یک کل بزرگتر و غنی‌تر به عمل می‌آید ، افزایش داده‌است . در عین حال ، ضمن اینکه تفاوت گذاری تحصیلی در دوران جوامعی باقی مانده‌است ، تحریک اجتماعی روز افزونی که به واسطه نظام آموزشی به وجود آمده است ، به تجزیه فرهنگ حاکم ملی و ایجاد تنوع کمک کرده‌است . در هندوستان نظام آموزش انگلیسی گذشته از معایبی که به همراه داشت ، در امر ایجاد امکان تحصیلات عالی‌ه برای اعضای کاستهای پایینتر برای نخستین بار ، تاثیر فوق‌العاده خوبی داشت . رشد علم و سرعت تغییر اجتماعی نیز قواعد رفتاری را که در موسسات آموزشی تعلیم داده میشد تحت تاثیر قرار داده است ، و در برخی از جوامع جدید بر این اصول خصلت انعام گر یا ناپایداری بخشیده است که شاید

یکی از نتایج آتابهدهی جوانان و بزرگسالان باشد. دست یافتن به تعادلی بین سنن محکم و موازین رفتار، از طرفی و تحمل و شکیبایی، قابلیت انطباق با تغییر، و روحیه پژوهش آزاد از طرف دیگر، کار دشواری است، و برخی از شکستهای تعلیم و تربیت جدید را (که به وسیله سایر عوامل اجتماعی موثر نیز تشدید می‌شوند) در مورد نخستین کارکرد آن، یعنی جامعه‌پذیر کردن، می‌توان در مسائل جوانان، که در همه جوامع صنعتی رایج است، مشاهده کرد. کشوری مانند هند که اینک به دوران تغییر سریعی رسیده، می‌تهد، ممکن است بصورت حادی با این گونه مشکلات روبرو شود. در واقع شواهد زیادی مبنی بر تضاد نسلی در مورد ارزشهای اجتماعی وجود دارد که بصورت اعتراض به از دو اجهای تربیت یافته، بی‌توجهی نسبت به انضباط، و نمرود عمومی جوانان از قانون تجلی می‌کند (۲)

این مسائل در مورد موثر بودن تعلیم و تربیت رسمی، به عنوان یک وسیله نظارت اجتماعی، سؤال بزرگتری را مطرح می‌کند. در جوامع اولیه که با سوادزی به عنوان اساس اعتبار و قدرت ارزشی والا داشته، معلمان نیز به دیده احترام نگریسته می‌شدند، علاوه خود معلمان معمولاً از خانواده‌هایی بودند که منزلتی بلند داشتند. تعلیم و تربیت رسمی برای اقلیتی که می‌بایست حکومت و اداره جامعه را برعهده بگیرند، اصول اخلاقی و رفتار خاصی را توفیق می‌کرد. در چین به وسیله امتحاناتی «می‌سنجیدند که آیا ذهن فردی که نامزد مدیریت جامعه است از ادبیات اشباع شده است یا نه، و آیا او «طرز تفکری» را که شایسته یک شخص با فرهنگ است دارا می‌باشد یا نه». و در نظر توده‌های چینی «داوطلب یا کارمندی که در امتحانات توفیق می‌یافت، به هیچوجه فقط داوطلب مقامی که از لحاظ دانش و اجد شرایط احراز آن باشد، نبود. بلکه دارنده مسلم خصوصیات جادویی به شعر می‌رفت». از این جهت، وی اگرچه روحانی نبوده، به «گوروی» هندو می‌ماند که هم‌مشاور روحانی بود و هم معلم و هم کارمند. با سواد شدن توده‌ها در جوامع صنعتی جدید اعتبار اجتماعی معلم به تنزل گرایید، زیرا او دیگر به عنوان یک شخص با سواد از دیگر مردم مشخص نمی‌شد، علاوه خود معلمان تعلیمات ابتدایی از بین قشرهای اجتماعی پایینتر انتخاب می‌شدند، علاوه بر این رشد سوداگری ثروت و بعنوان عاملی که اعتبار و قدرت می‌بخشد توفیق بخشید. چنانکه یک متخصص هندی تعلیم و تربیت در باره هند امروز می‌نویسد: «کاملاً برخلاف گذشته، که معلمان هرگز از هم فقیر و فاقد قدرت بودند باز از احترام برخوردار می‌شدند، هند معاصر به معیارهای پولی تاکید نامتناسبی می‌وزد» آموزشهایی که معلم می‌آموزد دیگر قدرتی ندارند، بلکه ناچارند با آموزشهایی که از طرف خانواده، هم‌نشینان و وسایل ارتباط جمعی به کودک عرضه می‌شوند، رقابت ورزند. هنوز جامعه‌شناسان و روانشناسان اجتماعی هیچ‌کدام به تضادهای بین اصول مختلف رفتار و عوامل مختلف نظارت اجتماعی در جوامع معاصر توجه زیادی مبدول نداشته‌اند. با این حال تضادهای نمایانی بین خانواده و مدرسه وجود دارند که از محرك اجتماعی (نظیر تضاد بین موازین طبقه کارگری خانواده و موازین طبقه متوسطی مدرسه متوسطه و دانشگاه در غالب جوامع غربی)، و با از خصیلت غیردینی تعلیم و تربیت دولتی در مقابل ارزشهای دینی خانواده (یا بالعکس)، با تفاوت جهان بینی نسلیها ریشه می‌گیرند، و به همان اندازه تضاد های شدیدی بین مدرسه و گروه هم‌نشینان و مدرسه و وسایل ارتباط جمعی وجود دارند. تعلیم و تربیت انگلیسی در هندوستان به علت خصیلت غیردینی خود غالباً مورد انتقاد قرار می‌گرفت؛ به این علت مورد انتقاد قرار می‌گیرد که باخوری هندی، که ذاتاً دینی است، بیگانه می‌باشد و با این اعتقاد گرامی که تعلیمات دینی

و اخلاقی بخش لازمی از تعلیم و تربیت هستند میانیت دارد تنزل یا از بین رفتن احترام جوانان نسبت به بزرگسالان، نفی اختیار طبیعی والدین نسبت به فرزندان و اختیار معلمان نسبت به شاگردان، بی‌توجهی زیاد به مقدسات دینی و اجتماعی، و رشد سنتی اخلاقی، همه به این نوع تعلیم و تربیت نسبت داده می‌شوند. لیکن تجربه پس از کسب استقلال نشان می‌دهد که عوامل موثر عمومی تر در کارند. در حالی که ممکن است بین آیین هندو و علم جدید هیچ گونه تضاد کلی وجود نداشته باشد (۳) به طور حتم بین طرز زندگی یک جامعه صنعتی که بر علم استوار است و طرز زندگی متعارف که به طور نزدیک با آیین هندو بستگی دارد، تضاد وجود دارد برنامه ریزی آموزشی اخیر هند با تاکید زیاد بر جنبه غیر دینی تعلیم و تربیت، انتقال دانش جدید، و کنار گذاشتن مسائل آموزش اخلاقی و دینی، در واقع تاحد زیادی نظام تربیتناپای مبتدع بر خود را دنبال کرده‌اند.

تعلیم و تربیت به عنوان نوعی نظارت اجتماعی

هلوسوس با اشاره به تعلیم و تربیت فرانسه در قرن هجدهم اظهار می‌دارد که آدمیان «نادان به دنیا می‌آیند نه‌آبله، آنان به واسطه تعلیم و تربیت به بلاغت کشانده می‌شوند». ولی نظر متفکران جدید چنین نیست. هنوز ممکن است جوامعی وجود داشته‌باشد که در آنها تعلیمات جزئی اذهان مردم را به بلاغت می‌کشانند، تعلیماتی که مردم راستمد می‌کنند نظرات برخی مقامات سیاسی و دینی را بطور درست قبول کنند، اما این خصیصه عمومی تعلیم و تربیت رسمی در اثر علم و تکنولوژی عمیقاً تغییر یافته است. شاید بزرگترین تفاوت جوامع ابتدایی و اولیه یا جوامع صنعتی جدید این باشد که تعلیم و تربیت در جوامع نوع اول بیشتر به انتقال یک نوع طرز زندگی توجه دارد (۴). حال آنکه در جوامع نوع دوم، به علت وجود آیین و دانش قابل اکتساب، بکار بردن علم در تولید، و تقسیم دقیق کار، تعلیم و تربیت رسمی نه تنها در کل فرایند تعلیم و تربیت غلبه دارد، بلکه خود بیشتر وقف انتقال دانش تجربی است. یک جنبه از این تغییر با توجه به این نکته مشخص می‌شود که در جوامع جدید محتوای تعلیم و تربیت بیشتر جنبه علمی دارد تا جنبه ادبی. تفاوت عمده دوم عبارت از این است که در جوامع پیشین یک طرز زندگی و مقدار دانش نسبتاً تغییر ناپذیری انتقال می‌یافت، در حالیکه معرفت علمی مورد انتقال تعلیم و تربیت جدید از معرض تغییر است، و علاوه از تعلیم و تربیت بطور رسمی و قانونی این انتظار می‌رود که افراد را برای یک دنیای متغیر آماده کند نه برای یک دنیای ایستا.

از این جنبه است که ما می‌توانیم تعلیم و تربیت رسمی جوامع جدید را به عنوان ناقل مستقل عقاید و ارزشهایی بنگریم که در تنظیم رفتار نقش را ایفا می‌کنند. مایلتوسکی وقتی «قواعد صنعتی» را یکی از عناصر نظارت اجتماعی به‌شمار می‌آورد. مرادش خاطر نشان کردن شکل مقدماتی این خصیصه در جوامع ابتدایی بود. علم و تکنولوژی جدید نه تنها شالوده قواعد صنعتی فوق‌العاده پیچیده‌تر می‌باشند، بلکه پایه یک برداشت کلی و منطقی از طبیعت و حیات اجتماعی نیز هستند که در برقراری و حفظ همکاری اجتماعی نقش مهم روزافزونی به‌عهده دارند. بالاتر از این، تفکر علمی در قرن اخیر به‌طور ضمنی یا آشکار از معیاری که در آیین‌های دینی و اخلاقی مطرح شده‌اند انتقاد کرده و غالباً مسئول تغییرات این عقاید بوده‌است. عقلانی شدن کلی دنیای جدید، که ذهن ماسک و بر را بخود مشغول داشته‌بود، با توسعه علم ارتباط دارد. و چون ناقل اصلی این توسعه، حداقل در طول قرن گذشته، نظام آموزشی بوده‌است، می‌توانیم به حق از تعلیم و تربیت رسمی به عنوان نوعی نظارت اجتماعی سخن به میان آوریم.

گذاشته از اینها، تعلیم و تربیت از راه دیگری هم مستقلاً

به تنظیم رفتار کمک کرده است ، و این در مورد جامعه پذیر کردن اولیه کودک است . آثار مصلحان تربیتی نظیر مونتسوری و فروبل در تعلیم و تربیت کودکان کم سال تغییرات عظیمی به بار آورده اند . این اصلاحات مطمئناً تا حدی منعکس کننده آن دسته از مفاهیم اخلاقی هستند که نسبت به نظام آموزشی جنبه بیرونی دارند ولی تا حدی هم در تغییر عقاید اخلاقی در مجموع جامعه موثر بوده اند . این اصلاحات تا آنجایی که با مطالعه علمی رشد کودکان ارتباط داشتند همانند اصلاحات پیشنهادی پیازه از توسعه علوم اجتماعی مایه می گرفتند . بعلاوه به اتکای این مطالعه و تحلیل رشد واقعی فعالیتها ، نیازها و مسایل کودکان می توان اصلاحات مزبور را کشفیات مستقلاً تلقی کرد که عمدتاً در درون خود حوزه آموزشی به وجود آمده اند . همینطور باید در نظر داشته باشیم که خود تغییرات حاصله در نظام آموزشی رسمی ، به یاری گسترش دانش علوم اجتماعی ، تغییراتی در عمل جامعه پذیر کردن خانواده به وجود آورده است . از این جهت ، تعلیم و تربیت رسمی کودکان در حقیقت صورت جدیدی از تنظیم رفتار را ابتداء کرده است .

بنابراین تعلیم و تربیت در معنای وسیعش ، از کودکی تا بزرگسالی ، یک وسیله حیاتی نظارت اجتماعی است ، در دوده اخیر ، به واسطه گسترش سریع تعلیمات در کلیه سطوح در ممالک در حال توسعه ، و رشد تعلیمات متوسطه و عالی با سرعتی مشابه آن در کشورهای صنعتی ، بر اهمیت آن بسیار افزوده شده است . نسلهای جدید بوسیله تعلیم و تربیت ، هنجارهای اجتماعی و کيفر های تخلف از آنها را می آموزند ، و نیز آنها در درون نظام تفاوت گذاری و تشریندی اجتماعی یاد می گیرند که چگونگی وجه وظایفی دارند . در جوامع جدید که تعلیم و تربیت رسمی تسلط پیدا می کند و گروه شغلی مهمی مرکب از معلمان بوجود می آید ، تعلیم و تربیت (به عنوان منبع معرفت علمی) یکی از انواع عمده نظارت اجتماعی است که با دیگر انواع نظارت در حال رقابت و گاهی در تضاد می باشد به طوری که تجربه چند سال اخیر در اروپا و امریکای شمالی نشان داده است این تضاد ممکن است با تعمیم تعلیمات عالی به بخش وسیعتری از جمعیت شکل بسیار حادی به خود گیرد ، و ممکن است نظام آموزشی به طور روز افزون به صورت یکی از منابع عمده تغییر و نوآوری در هنجارهای اجتماعی درآید .

حواشی :

۱- معهدا باید توجه داشت که سیاست فرهنگی انگلیسی در هند ، بی شباهت به سیاست فرهنگی موجود در خود بریتانیا نبود که در سال ۱۸۵۰ ، کمتر از نصف کودکان در سن تحصیل به مدرسه می رفتند . تا سال ۱۸۷۰ ، در بریتانیا هیچ سازمان آموزشی ابتدایی در سطح ملی وجود نداشت آموزش متوسطه در ۱۹۴۴ سازمان یافت .

۲- یکی از خصایص عمومی جوامعی که در حال صنعتی شدن سریع هستند این است که کودکان آنها می خواهند معلم والدین خود باشند (و بدین ترتیب جریان عادی تعلیم و تربیت را وارونه می کنند) ، برای ملاحظه وصف کوتاهی از مسائلی موجود در جوامع مختلف ، رجوع کنید به صفحات ۷۸-۲۶۸ کتاب زیر :

Margaret Mead (ed.), Cultural Patterns and Technical. Chance

۳- تضاد بین علم و آیین فلسفی هندو ، کمتر از تضاد بین علم و هر دین دیگر جهان است . زیرا آئین هندو ، همانند دیگر ادیان ، اعتقادات خاصی از نوع اعتقادات جهان شناسانه و تاریخی را به گردن گانش تحمیل نمی کند .

۴- وصفهای مذکور در فوق در باب تعلیم و تربیت رسمی جوامع ابتدایی ، چین ، و هندوستان ، همگی نشان دهنده این است که در این جوامع تربیت اخلاقی به منظور زندگی اجتماعی ، بیشتر از تعلم و تعلیم مورد تاکید قرار می گرفت .

* این تصمیم را لرد ویلیام بنتینک (W. Bentinck)

نخستین فرماندار هند ، ولرد ماگولی (Macaulay)

رئیس کمیته آموزشی گرفتند . در سال ۱۸۲۹ ، لرد بنتینک در نامه ای خطاب به کمیته آموزش عمومی می نویسد که «وی کوچکترین تردیدی ندارد که به کمیته اعلام کند و آن راجعاً دارد که همه علاقمندان را در کلیه سطوح دستگاه اداری خود از این خبر مطلع گرداند که خواست و سیاست مصوب حکومت بریتانیا این است که زبان خود را متدرجا و ملا زبان امور عمومی سرتاسر کشور بگرداند ...» لرد ماگولی در پیش نویس معروف خود بر این نکته احتجاج می کند که «در حال حاضر ما باید سعی خود را برای تشکیل طبقه ای از مردم به کار ببریم که بین ما و میلیونها انسانی که ما بر آنها فرمان می رانیم ، مترجم باشند ، این طبقه باید مردمی باشند که از لحاظ رنگ ، هندی ، لیکن از لحاظ سلیقه ، عقیده ، اخلاق و اندیشه انگلیسی باشند .»

* راجارام موهان ری (Raja Ram Mohan 1772-1833)

موسس براهموساموی (Brahmo-Camoy) در هند ، نه تنها یک رهبر بزرگ مذهبی و مصلح اجتماعی ، بلکه سیاستمدار دورانیشی بود که خطوط پیشرفت هند در سلطه انگلیس را نشان داد و از این رو گاهی او را پدر هند جدید می خوانند . او به سال ۱۷۷۲ در محله بوردهوان (Burdwan) در بنگال چشم به دنیا گشود . به نظر می رسد که در ۲۰ سال اول عمرش بسیار سفر کرده و زبانهای سانسکریت ، پارسی ، عربی ، عبری ، یونانی ، و انگلیسی را علاوه بر بنگالی که زبان مادری اش بوده ، فرا گرفته بود . به سال ۱۸۰۳ با کمپانی هند شرقی قرارداد خدمتی بست و تا سال ۱۸۱۵ با سمتهای مختلف در خدمت شرکت بود .

وی همواره علاقمند به آموزش علمی و فنی و آزادی اجتماعی و سیاسی بود و آرزو داشت که هندوستان روزی از این لحاظ همدهوش کشورهای اروپایی گردد . - م -

